



Capdever Motumbá Motumbaxé: Ações Educacionais de/para a Resistência¹

Nildete Costa da MATA²

Facultad Interamericana de Ciências Sociales, Assunção, Paraguai

Resumo

O presente artigo tem como objetivo retratar a qualidade da educação e a política pública implementada no Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Padre Ezequiel Ramin - CAPDEVER MOTUMBÁ-MOTUMBAXÉ. Este Projeto CAPDEVER Motumbaxé - Ações Educacionais de/para a Resistência, configura-se em uma abordagem voltada para o processo identitário dos negros descendentes da Mãe África no Brasil, na Bahia, estudando sua influência e transformação social, em prol do desenvolvimento educacional e de ampliação da qualidade e expectativa de vida dos seus educandos, haja vista que, em nossa cidade, existe em maior proporção a discriminação e o preconceito que, muitas vezes, atentam contra a vida dos jovens negros em relação a qualquer outro grupo étnico. Assim, pretende-se ressaltar a origem do Centro Afro-católico, suas características, as práticas pedagógicas dos educadores para uma aprendizagem significativa, a estrutura curricular, a organização das disciplinas; bem como, o pensar educacional desse Centro enquanto um processo, um produto histórico frente às condições sociais, culturais e econômicas em que ele se expressa na sociedade a qual está inserida. Esse Projeto está sintonizado com as necessidades da comunidade de Sussuarana, gerando a redução da violência e combate ao extermínio dos jovens negros na região, além de expressar a educação como um direito do indivíduo e dever do Estado, buscando garantir o equilíbrio sociocultural na cidade de Salvador/BA, que é a capital mais negra fora do continente africano.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; afro-catolicismo.

Introdução

A política educacional no Brasil tem foco mais específico nas questões escolares, mas sabemos que a educação vai além do ambiente escolar. Ela abrange tudo o que se aprende socialmente na família, na vizinhança, nos centros religiosos, no clube, na rua. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

¹ Trabalho apresentado no GT 07 – ÁFRICA: Um continente em constantes transformações e seus reflexos na sociedade do III Seminário Nacional de Sociologia, realizado de forma remota de 08 a 16 de outubro de 2020.

² Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Especialista em Alfabetização pela Olga Metting, Licenciada em Letras vernáculas pela Universidade Católica de Salvador – (UCSAL), Professora do Colégio Estadual Alípio Franca (CEAF), Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA, Salvador- BA/Brasil. E-mail: nildetemata@gmail.com.



As políticas públicas de educação são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos; para além de garantir a educação para todos também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país.

Nesse contexto, surge em Salvador/Ba, no bairro da Sussuarana, o Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Padre Ezequiel Ramin - CAPDEVER MOTUMBÁ-MOTUMBAXÉ com a proposta de promover uma educação diferenciada, desde o seu processo de formação, com o desenvolvimento de uma metodologia própria para promover a valorização da identidade étnica de cada um dos integrantes da comunidade escolar.

Desenvolvimento

O Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Padre Ezequiel Ramin - CAPDEVER MOTUMBA-MOTUMBAXÉ surgiu em 13 de julho de 2003, com a intenção de promover a conscientização e emancipação da população menos favorecida e, preferencialmente, afrodescendentes, visando, especificamente, o fim da mortalidade infanto-juvenil, a prevenção e recuperação de jovens contra a violência e as drogas. Com a pastoral dos Direitos Humanos reivindicou a segurança pública, a educação, transporte e saúde; bem assim, o resgate da autoestima dos afrodescendentes.

Desde a fundação que o Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Padre Ezequiel Ramin - CAPDEVER MOTUMBA-MOTUMBAXÉ, vem atuando no atendimento de crianças e jovens em movimentos de valorização à cultura, envolvendo-os em atividades voltadas para capoeira, dança afro, valsa, percussão, entre outras ações, funcionando nos bairros Novo Horizonte, Nova Sussuarana e no município de Lauro de Freitas. CAPDEVER significa Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Ezequiel Ramin e MOTUMBAXÉ uma bênção africana que significa:

Deus te abençoe com a vida em paz e abundância, objetivando afastar crianças e adolescentes das ruas e do contato com a criminalidade, através de atividades na área educacional, a exemplo de reforço escolar e atividades emocionais, artísticas e culturais, entre elas: aulas de dança e



capoeira, oficinas de percussão, aulas de grafiteagem, dentre outras (CAPRINI, 2015, p. 22).

A instituição traz o nome do Padre Ezequiel Ramin pelo seu legado de vida ser compatível com a ideologia do CAPDEVER. O referido Padre nasceu na Itália em 1953. Ainda jovem decidiu dedicar sua vida aos mais pobres e necessitados como missionário além das fronteiras. Foi ordenado sacerdote em 1980, e aos 30 anos, foi enviado em missão ao Brasil, mais especificamente, à Cacoal, Rondônia, cujo estado ainda estava em processo de colonização.

Nesse percurso encontrou uma igreja que caminhava junto ao povo, comprometida com os pobres e atentas às questões sociais. Não demorou muito para perceber os conflitos de terra que havia naquela região. Encontrou-se num contexto de desigualdades pela falta de reforma agrária e de uso de violência pelos poderosos que grilavam terras para ampliar seus latifúndios. Corajosamente, colocou-se em defesa de indígenas e posseiros em luta pelo direito a terra, vivendo de modo muito concreto a opção pelos pobres e a fidelidade até o fim.

Padre Ezequiel Ramin foi um sacerdote italiano, assassinado por latifundiários em Rondônia, durante uma missão de paz em favor de sem-terra e índios. Juntamente com a comunidade do Zumbi dos Palmares foi escolhido como padroeiro do CAPDEVER, por um de seus fundadores, o qual foi companheiro de missão e exemplo de compromisso na luta pela justiça no Brasil, Padre Ferdinando M. Caprini. Assim, fortaleceu-se a atuação do Centro Afro CAPDEVER MOTUMBAXÉ, representando uma instituição que:

Luta com o povo afrodescendente, complementando a educação pública, com formas educativas que impeçam “o último tiro” que mata os jovens negros; bem como, evidenciando a ação da igreja católica no combate a praga do alcoolismo e da drogadição, que provocam também a violência juvenil (CAPRINI, 2015, p.23).

A instituição é conduzida por sua presidente Sra. Roberjane Ribeiro, a qual afirma que o trabalho no Centro afro-católico visa:

Recuperar a autoestima daqueles que participam do Centro, sobretudo dos jovens negros, que estão mais expostos às violências sociais, com o propósito de reduzir ou minimizar as vulnerabilidades sociais nas comunidades quanto à drogadição, violência, gravidez precoce, difundindo a cultura de paz (Ibid., p. 45).



Desse modo, necessário se faz, assegurar a efetividade da educação nos espaços do Centro em prol da inserção de adolescentes, principalmente, os afrodescendentes no mundo do conhecimento.

Sustentabilidade do CAPDEVER MOTUMBÁ-MOTUMBAXÉ

O Centro CAPDEVER MOTUMBAXÉ atende a 500 pessoas entre adultos, adolescentes e crianças, desses 36 adultos, que se preparam e atuam como agentes multiplicadores e pacificadores na comunidade, visando:

Contribuir com o desenvolvimento em seus aspectos físicos, intelectual afetivo e social de forma integral das crianças, adolescentes, utiliza-se uma metodologia inspirada na Pedagogia do Oprimido, do mestre Paulo Freire, que nos propõe a pedagogia dialógica emancipatória (CAPRINI, 2015, p. 18).

Este Centro tem um apoio de diversas instituições, as quais vêm contribuindo com a realização de ações educadoras junto à igreja e a sociedade para implementação de políticas públicas no combate à violência, resgate da consciência étnica e, assim, reduzir as vulnerabilidades sociais nas comunidades difundindo a cultura de paz, tais como: Pastoral Católica, da Coordenação Ecumênica de Serviço – CESE, do Instituto C&A, da Petrobrás, do Centro da Pastoral Afro Padre Heitor Frisotti – CENPAH, Paróquia São Daniel Comboni de Sussuarana, Prefeitura de Salvador e Prefeitura de Lauro de Freitas com suas Secretarias de Igualdade Racial e Secretaria Estadual da Pobreza.

As comunidades da Grande Sussuarana, desde os anos 2000, sentiam a necessidade de melhorias no seu sistema educacional. Havia várias escolinhas comunitárias e precisava melhorar o ensino público em número de escolas, como também, em qualidade. O Estado, depois de muita luta, ofereceu as atividades extraescolares como Agentes Jovens e Programa Segundo Tempo. Nesse contexto, a comunidade participou ativamente:

Na busca de resposta ao problema, pois a pesquisa da Pastoral do Menor já identificava a relação de evasão escolar com a violência juvenil. Por sua vez, as lideranças comunitárias ligadas a Pastoral Afro e às Pastorais Sociais do Menor e da Criança estimularam a criação no Centro do Projeto Motumbaxé Mirim Erês. Este Projeto se tornou a base pedagógica do CAPDEVER-MOTUMBAXÉ (CAPRINI, 2015, p. 10-11).



As crianças e jovens atendidos no Centro são filhos de pais na sua maioria analfabetos e apresentam muita dificuldade de adentrar no mundo letrado. Os maiores desafios são na socialização, pois tendem a reproduzir o modelo familiar de agressividade e violência entre gênero e, por conseguinte, o alcance da alfabetização. Todos os afrodescendentes, crianças e adolescentes apresentam baixo poder aquisitivo, frequentam o ensino público e muitos vivem do Programa Bolsa Família.

Com a grande contribuição de um precioso parceiro, Ferdinando M. Caprini, o Centro afro-católico foi elevando o trabalho com o compromisso de luta pela justiça no Brasil, na Bahia. Em 2000, veio para Salvador, onde fundou o Centro de Pastoral Afro Padre Heitor - CENPAH, buscando o diálogo entre a Igreja e o Candomblé, e o resgate de Cultura Afro dentro da Igreja; participou da Coordenação do Centro Arquidiocesano de Pastoral Afro – CAAPA, além de participar na organização de campanhas na Itália e Brasil contra o turismo sexual e genocídio do tráfico das drogas e dos grupos de extermínio. Ressalta-se, também, que foi um dos fundadores e tesoureiro do CAPDEVER - Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida.

Contexto pedagógico e práticas educadoras de resistência

As crianças e jovens são envolvidos em atividades apropriadas à Educação Infantil - de 03 a 06 anos, reforço escolar - de 07 a 12 anos e de 13 a 18 anos e suas famílias, que apresentam problemas de alcoolismo, drogas e violência doméstica. As atividades são de Complementação Escolar, Roda de Conversa, Roda de Espiritualidades Ecumênica Aberta a todas as orientações religiosas, oficinas de DJs, Percussão, Capoeira, Grafite, Curso de manicure para as mães e adolescentes.

O CAPDEVER acredita no protagonismo da juventude, na sua potencialidade e proporciona diariamente um exercício do respeito, crescimento e aprendizagem na busca da realização de uma educação igualitária. A instituição oferece atividades nas áreas de educação, arte e cultura. Nessa perspectiva, empodera os jovens, sobretudo negros, a se reconhecerem enquanto agentes de transformação da sua realidade de exclusão, violência e preconceitos.

Alguns jovens se descobriram artistas nas atividades do Centro. Muitos estão cursando ensino superior e se dedicam às atividades, ensinando aos mais jovens o



que estão aprendendo nos bancos das universidades - Histórias de superação! As mães participam de terapia comunitária sistêmica objetivando encontrar soluções para seus problemas, atividades de autoestima e produção coletiva, como: artesanato, curso profissionalizante de manicure para ter autonomia financeira.

Vale destacar que algumas dessas atividades acontecem na sede CAPDEVER e na comunidade da Portelinha, uma ocupação atrás do estabelecimento público denominado Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e no LIXÃO do município de Lauro de Freitas.

O CAPDEVER MOTUMBAXÉ, ao longo da sua experiência vem proporcionando ações educadoras junto aos estudos e conhecimento das múltiplas inteligências de Gardner, devido à pertinência aos talentos naturais da juventude, poucos valorizados nos currículos e nas instituições de ensino oficial, perpassando por atividades espirituais, existenciais, emocionais, culturais e esportivas, na construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e feliz.

Neste sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas funciona como uma ferramenta que pode contribuir consideravelmente para o processo de ensino-aprendizagem, visto que parte do pressuposto de que a abordagem de ensino do professor deva privilegiar as características pessoais dos alunos frente a um determinado conteúdo.

A proposição de uma metodologia de ensino diferenciada, que leve em conta características individuais na realidade das escolas públicas, por si só se apresenta como fator relevante que tem muito a contribuir para um processo de ensino-aprendizagem calcado em critérios de ordem eminentemente qualitativa.

Se por um lado, a massificação do ensino no Brasil foi consequência positiva do processo de redemocratização política que buscou atingir aos milhares de analfabetos de nosso país, por outro, ela trouxe consigo resultados desastrosos, tendo em vista que o critério de inclusão escolar foi estabelecido a partir de parâmetros quantitativos, que desconsideraram fatores que garantiriam um ambiente de ensino de qualidade, tais como: a valorização e o aprimoramento do profissional da educação, estruturas físicas adequadas, materiais didáticos pedagógicos pertinentes, ferramentas tecnológicas funcionais, dentre outros.

Os questionamentos propostos por Gardner contribuem para a reflexão sobre o papel do professor e do aluno imersos em um contexto de ensino em que



prevalece a massificação, a padronização, contrapondo-se ao caráter de particularidade apontado pelo autor em cada uma das inteligências. Não se trata de enaltecer uma única aptidão individual, ou ainda, de simplesmente “rotular” o aprendiz ao estabelecer-lhe um “perfil pedagógico”.

O próprio Gardner chama a atenção para a interação entre as inteligências, esclarecendo que a inteligência pode ser definida como as capacidades/habilidades linguísticas e lógicas-matemáticas. Para Howard Gardner, no entanto, todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em pelo menos sete diferentes habilidades, independentemente das áreas intelectuais.

Na concepção de Gardner, todos os indivíduos, em princípio:

Têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico (1995, p. 32-33).

O conceito de cultura é central na Teoria das Inteligências Múltiplas. A definição de inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos, que são significativos em um ou mais ambientes culturais, sugere que alguns talentos somente se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente, sendo que, “cada cultura valoriza certos talentos, que são passados para a geração seguinte” (GARDNER, 1999, p. 52).

Com um grupo multidisciplinar, Gardner – que está à frente da iniciativa há 30 anos – pesquisa os processos de aprendizagem na busca de criar formas mais abrangentes e efetivas de educação. Como resultado, as metodologias desenvolvidas relacionam inteligências, compreensão e ensino – o ensino para a compreensão. Quem compreende pode pensar, agir e sentir a partir do que assimilou. Abraçando as individualidades do estudante, podemos alcançar aprendizados significativos e contribuir para a formação de um cidadão preparado para os desafios do presente.

Os tipos da inteligência que uma pessoa possui (Gardner sugere a maior parte de nós são fortes em três tipos) “indicam não só algumas capacidades, mas também a maneira ou o método no qual as pessoas preferem aprender e



desenvolver as suas forças – e também desenvolver suas fraquezas” (1999, p. 54). Desse modo, a pressão do possível fracasso ao ser forçado a atuar e pensar não naturalmente tem uma significativa influência negativa na eficácia da aprendizagem. Pessoas relaxadas e felizes aprendem mais prontamente do que as estressadas e infelizes. A força de uma pessoa é também um canal de aprendizagem. A fraqueza de uma pessoa não é um grande canal de aprendizagem.

Quando se acrescenta isso ao que se sabe sobre crenças pessoais e confiança tudo começa a fazer mais sentido. Desenvolva as pessoas pelas suas forças e não só estimulando o seu desenvolvimento – também é preciso fazê-las felizes (porque todo mundo gosta de trabalhar nas suas áreas de força) – e também cultivando a sua confiança e aumentando sua crença (porque elas veem que estão fazendo algo bem, e dizem-lhes que elas estão fazendo algo bem também).

Dessa forma, o desenvolver das forças de uma pessoa aumentará a sua resposta à experiência de aprendizagem, o que as ajuda a desenvolver suas fraquezas bem como as suas forças. Sendo assim, na literatura de Gardner, a inteligência é uma mistura de várias capacidades (as sete inteligências e alude a outras) que são todo o grande valor na vida. Mas ninguém bom em todas elas. Na vida precisa-se de pessoas que coletivamente sejam boas em coisas diferentes. Um mundo bem equilibrado, com organizações e equipes bem equilibradas são necessariamente compreendidas como misturas diferentes da inteligência. Isto dá ao grupo uma capacidade coletiva maior do que a um grupo de especialistas identicamente capazes.

A nosso ver, a maior contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas à educação é justamente conscientizar o professor da necessidade de expandir o repertório de técnicas e estratégias empregadas no ambiente escolar para além daquelas linguísticas e lógicas, tipicamente inseridas no contexto educacional.

É possível identificar com facilidade o nítido contraste entre um professor que procura pôr em prática a Teoria das Inteligências Múltiplas em seus contextos de ensino e aquele de uma sala de aula de ensino basicamente tradicional. Porém, o ambiente tipicamente tradicional e o contexto em que há a implementação de atividades de ensino que estimulem as Inteligências Múltiplas, não significa, necessariamente, que sejam incompatíveis e excludentes, conforme se observa que:



Até o ensino tradicional pode ocorrer de várias maneiras planejadas para estimular as oito inteligências. A professora que fala com ênfase rítmica (musical), desenha no quadro para ilustrar pontos (espacial), faz gestos dramáticos enquanto fala (corporal/cinestésica), faz pausas para dar aos alunos tempo para refletir (intrapessoal), faz perguntas que convidam à interação animada (interpessoal) e inclui referências à natureza em suas aulas (naturalista) está usando os princípios das IM dentro de uma perspectiva centrada no professor (ARMSTRONG, 2001, p. 61).

Vale ressaltar que as teorias de Gardner se mostram relevantes porque, embora muitas vezes seja inviável adequar atividades para cada aluno separadamente, é possível, entretanto, traçar um perfil geral da classe levando-se em conta os perfis individuais e, a partir de então, programar atividades e estratégias de ensino que:

Sejam desenvolvidas individualmente e em grupo; equilibrem o nível de exposição do aluno mais extrovertido e do mais tímido; estimulem e permitam a participação de todos os alunos; visem o maior índice de sucesso em sua realização, calculado com base nas competências dos alunos envolvidos; atendam a seus interesses e necessidades; permitam-lhes reconhecer a eficácia de atividades que priorizam a memória visual, auditiva, oral, dentre outros (Ibid., p.96).

Esta mudança de ambientação ou a diversificação de atividades com ênfase em inteligências específicas é necessária, uma vez que:

Cada criança tem inclinações diferentes nas oito inteligências, de modo que qualquer estratégia específica provavelmente será muito bem sucedida com um grupo de alunos e nem tão bem sucedida com outros (Ibidem, p.73).

A realização das atividades, dentro e fora da sala de aula e baseadas em estratégias específicas para estimular diferentes inteligências, contribuiu para traçar um perfil dos alunos e, a partir dessa observação, foi possível estabelecer critérios que nortearam a preparação e a realização de cada tarefa no transcorrer das aulas. Com base nessas crenças, após 10 anos de existência do referido Centro, sob a orientação principal da parceria com o CESE e o Instituto C&A, o CAPDEVER MOTUMBAXÉ passou por uma revisão e reprogramação de suas estratégias e ações contra a violência e extermínio da juventude, além de efetivar a rede que a sociedade civil precisa conseguir as mudanças necessárias nesse âmbito.

Desse modo, por meio de assessorias especializadas, se definiu quatro eixos: Identidade, Estrutura, Estratégias-ação, Fonte de Recursos em prol da efetiva inclusão social dos afrodescendentes na Bahia e o comprometimento contra o fracasso escolar que se somam ao sofrimento e a baixa autoestima, advindas da



discriminação de gênero, raça e classe social, que marcam crianças e adolescentes do bairro de Sussuarana. O Centro desenvolve-se por meio da metodologia conscientizadora de Paulo Freire, destacando a:

Pedagogia da Autonomia como imprescindível à formação humana, implementada mediante a liberdade do pensar, o diálogo, o respeito ao outro, a fim de promover a ética humana, por isso que na sala de aula, os docentes devem trazer problemas reais para que as crianças, jovens aprendam a lidar com as emoções, com autocontrole e sejam felizes (FREIRE, 1996, p.37).

Assim, a educação implementada no CAPDEVER fundamenta-se em condições para o ao desenvolvimento global e harmonioso à luz dos valores sociais, despertando e estimulando o educando para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade. Esse ideal da instituição vai ao encontro da formação e das concepções educacionais de Paulo Freire, que crê na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz. Assim, Freire descreve que a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2010, p. 16).

Paulo Freire (2001), ao formular as bases da educação libertadora – educação como prática da liberdade –, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substituiu o autoritarismo presente na escola tradicional, contribuiu para construir os princípios da educação comprometida com a humanização do ser humano e sua libertação.

Essa concepção se materializa em atitudes, escolhas e relações empreendidas na prática pedagógica docente em que os estudantes são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimento, à medida que são estimulados pelo exercício crítico e dialógico de refletir e estabelecer relações com os objetos de seu contexto social e político, compreendendo que é possível intervir e transformar a realidade. A realidade opressiva “é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar nas práxis transformadoras” (FREIRE, 1979, p.72). Freire elabora uma forma de educação interdisciplinar, com o grande objetivo da libertação dos oprimidos, ou seja:

A humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora, evitando a lógica mecanicista que considera a consciência como criadora da realidade, e o mecanismo objetivista, que considera a consciência como cópia da realidade (1979, p.74).



O pensamento de Paulo Freire, além de estar sempre em movimento e dialogar com diferentes questões contemporâneas, traz elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos (1979, p.75). Os seus trabalhos contribuem para a reflexão crítica e ampla de currículo, na medida em que este é percebido como um dos instrumentos de veiculação da ideologia de uma sociedade que se materializa nas ações dos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, os fundamentos educacionais de Paulo Freire constituem uma construção teórica do seu pensar crítico dialético da realidade cujos elementos podem contribuir na elaboração de propostas e na sugestão de práticas curriculares voltadas para formação humana no processo de escolarização com base no trabalho pedagógico docente.

Nesse contexto, parafraseando Freire (1996), propunha uma educação molhada de afetividade, mas não deixando que a efetividade interferisse no cumprimento ético e no dever de professor e na sua autoridade, uma relação pedagógica cultural que não se trata apenas de conceber a educação como transmissão de conteúdos curriculares por parte do educador, tendo como necessidade a participação do educando, levando em conta a sua autonomia e sim estabelecendo uma prática dialógica na escola. O autor ressalta a:

Importância da dimensão cultural no processo de transformação, pois a educação é mais do que uma instrução, para ser transformadora deve enraizar-se na cultura dos povos. Nesse sentido a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto do alfabetizando é considerada invasão cultural, porque não emerge saber popular (Ibid., p. 33).

Os estudos e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem apontam como desafio superar a concepção, ainda presente, de que ensinar é transferir conhecimentos. Tais estudos colocam em questão “o papel desempenhado pelo professor, baseando-se na compreensão de que ensinar é criar e organizar situações de aprendizagens possibilitadoras da produção de conhecimento” (FREIRE, 2003, p. 35).

Isso requer postura aberta, crítica e criativa do docente para, em diálogo com os estudantes, vivenciar permanente movimento de construção de saberes. Nas diferentes realidades educacionais, a prática docente deve procurar aguçar a curiosidade dos alunos principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes.



No ensino/aprendizagem por meio das atividades lúdicas, o conteúdo interage com os objetivos a serem trabalhados no momento oportuno.

Na troca de saberes entre o professor e os educandos, estes constroem e reconstróem seus saberes desenvolvendo sua autonomia. Assim, [...] nas condições de verdadeira aprendizagem, Freire (2010) afirma que os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (2010, p. 26).

Nas salas da rede pública, é possível observar que se faz necessária também à troca de saberes, porém, em outra perspectiva, sendo de imensa importância que haja interação entre professor e aluno não apenas eventualmente, e, sim, constantemente. Para isso ocorrer mais facilmente, é importante que o professor atraia seus alunos para aula, iniciando-as, por exemplo, com uma conversa informal, o que leva as crianças a perceberem que algo novo irá acontecer. Com essa postura:

Os alunos passam a escutar mais a fala do professor e, assim, permitir uma aproximação de diálogo entre professor e alunos para conhecê-los melhor, inclusive alguns casos familiares ou problemas da própria escola. Dessa forma, o aluno sente-se acolhido nas suas vivências ou experiências e a escuta sempre aproxima, de maneira que quando ele ensina ao mesmo tempo em que aprende, se apropria do conhecimento e dos aspectos culturais gerais. Assim, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2010, p. 41).

Quando as crianças e adolescentes encontram dificuldade para aprender e necessitam de apoio ou mesmo da famosa “recuperação”, os docentes, dentro de suas próprias vivências dentro da educação, mostram que tudo é possível, que é necessário seguir em frente, mas com esforço e determinação, buscando levantar a autoestima desses alunos e, assim, prosseguir com o conteúdo que ficou para trás por diferentes motivos e em diferentes contextos. O professor não pode discriminar o aluno que não aprendeu ou não consegue aprender. Sob essa ótica, Freire (2003) deixa claro que a:

Educação nunca pode ser discriminatória em nenhum aspecto, devendo o professor se arriscar, inovar, para oferecer o melhor para seus alunos, onde o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria (2003, p. 52).

Na perspectiva freireana, “o ensino dos conteúdos não pode se deter apenas à transmissão do saber, sendo ela importante para formação de cada indivíduo que



perceberá que a aprendizagem é um elemento indissociável do ambiente escolar, da mesma forma que o conhecimento não deve ser trabalhado como algo finalizado e, sim, que pode ser revisto, recriado, repensado. Isso deve respeitar a natureza da aprendizagem de cada aluno para que adquira autonomia para ter um aprendizado significativo diante de suas necessidades e limitações” (FREIRE, 2010, p. 62).

O autor descreve a necessidade de o professor ter bom senso ao desenvolver suas práticas pedagógicas para atingir mais facilmente a autonomia dos alunos. Levando isso para a realidade do Centro, os professores percebem que alunos estão com dificuldades ou que a metodologia não está acessível; assim precisam fazer algo diferente, pois a utilização de atividades lúdicas sempre é interessante aos educandos (Ibid.). Nesse aspecto, ele ainda aborda que:

O professor precisa saber ouvir, sentir, olhar o que cada educando apresenta para poder articular os saberes necessários ao processo de ensino aprendizagem: aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito e a curiosidade como desafio para provocar algum conhecimento provisório de algo (Ibidem., p. 87).

Daí a importância do professor saber usar as metodologias e recursos para que os alunos aprendam cada vez mais e tenham autonomia necessária para isso, além de utilizá-las com alegria, entusiasmo e a esperança de fazer a diferença em suas vidas, visto que Freire (2010) descreve que nenhum educador deve cruzar os braços diante das fatalidades, mesmo diante da impossibilidade de mudar a sua realidade. Ao ter contato com as ideias e pensamentos de Freire, os professores passam a refletir mais sobre sua própria ação docente e pedagógica:

Como também a ouvir mais seus alunos, interagindo com eles para que possam estreitar seus laços no intuito de favorecer grandemente a aprendizagem com o máximo de autonomia e esperança. Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Ibidem, p. 58).

Nesse processo de liberdade, de tomar decisões e fazer escolhas faz-se necessária uma forma ou um método que capacite tanto educadores quanto educandos a lutarem por uma educação ou convivência humana melhor. Esse famoso educador brasileiro, Paulo Freire, acreditava que ensinar era como despertar o aluno para ler o mundo. Ou seja, possibilitaria a formação da consciência sobre quem o sujeito é no meio em que ele vive. Para ele, as grandes transformações



partem desse princípio. A alfabetização era, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o silêncio em que são colocados, podendo ser, então, os protagonistas da própria história, como escreveu em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Dessa forma, então, pode-se compreender a trajetória reflexiva de Freire sobre os desafios e caminhos para a educação por meio de suas obras mais conhecidas: "Pedagogia do Oprimido", publicada em 1968, "Pedagogia da Esperança", de 1992, e "Pedagogia da autonomia", de 1996. Ele começa com uma denúncia da busca por inclusão e aceitação dos mais vulneráveis, faz uma reflexão sobre as experiências pedagógicas que teve em diferentes países e termina apontando caminhos para a emancipação.

Nesse sentido, encontram-se os benefícios de uma prática pedagógica que inclui engajamento, trabalho colaborativo, aprendizado significativo, interdisciplinaridade, autonomia; todos como resultados de um aprendizado por vivência. Assim, o Centro Afro-católico sustenta as suas ações pedagógicas orientadas para:

A superação das dificuldades no processo de aprendizagem que, frequentemente, são entraves para a dinamização do processo de alfabetização, além de muitas vezes, as questões que todo adolescente apresenta nessa fase de desenvolvimento, ocasionam a evasão escolar e oportuniza o analfabetismo funcional (CAPRINI, 2015, p. 37).

Os jovens e crianças atendidos encontram nas disciplinas do Centro complementos que ajudam no apoderamento da autoestima étnica e cultural, sobretudo nas propostas educativas que a partir do prazer em desenvolver a disciplina afro como a percussão, a dança afro, entre outras, chegam a vontade de aprender as disciplinas da base comum do currículo do ensino público oficial. Dessa maneira:

As disciplinas de Cultura e História Afro ajudam a reconhecer os valores da negritude e a superar o preconceito racial. As Rodas de Conversa servem para construir o saber a partir dos problemas reais e superar os conflitos familiares e de gênero com consciência crítica (Ibid., p. 38).

O compromisso com a pedagogia libertadora leva ao engajamento precoce na transformação da realidade social e da própria existência que conduz as metodologias e suas ações. Assim, ocorrem momentos relevantes de:

Alcance da autoestima étnica surge de forma espetacular nos festivais de capoeira, na Mostra Afrocultural e, sobretudo, na Beleza Afro Mirim Erês;



consequentemente, o amadurecimento da consciência crítica e o poder sócio transformador aparecem na atividade chamada de Grito Mirim e a exaltação do valor de gênero tem seu ápice no dia de homenagem a Mulher (CAPRINI, 2015, p. 55).

Nesse contexto, pode-se considerar o movimento de aprendizagem e ensino do CAPDEVER, respaldado em práticas restaurativas, as quais nos levam a:

Lidar com os conflitos de forma diferenciada: desafiando os tradicionais padrões punitivos, passando a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade. São mudanças de modelos de cultura, de paradigmas e de práticas que permitem uma melhoria nos relacionamentos, contribuindo para a construção de cultura de paz nas relações cotidianas (McCOLD & WACHTEL, 2002, p. 115).

A escola é palco de uma diversidade de conflitos, sobretudo os de relacionamento, pois nela convivem pessoas de variadas idades, origens, sexos, etnias e condições socioeconômicas e culturais. Todos na escola devem estar preparados para o enfrentamento da heterogeneidade, das diferenças e das tensões próprias da convivência escolar, que muitas vezes podem gerar dissenso, desarmonia e até desordem. Retrata-se que, a escola também é encarregada de formar:

Valores e desenvolver habilidades para a convivência e deve se preparar para trabalhar os conflitos que nela ocorrem. Muitos desses compõem o cotidiano dos nossos alunos e constituem-se em práticas saudáveis para o desenvolvimento humano, tais como os conflitos nas brincadeiras, nos jogos, nas práticas esportivas, entre tantos (NUNES, 2011, p.22).

Por outro lado, alguns tomam rumos indesejados nas relações interpessoais e transformam-se em agressividade, atos de indisciplina, indiferença, depredação do patrimônio escolar, atitudes de preconceito e discriminação. Esses são preocupantes, pois desestabilizam as relações escolares e são geradores de violência. Vários são os fatores que os desencadeiam entre os alunos na convivência escolar:

A rivalidade entre grupos, as disputas de poder, as discriminações e a intolerância com as diferenças, a busca de afirmação pessoal, resistência às regras, desentendimentos e brigas, bullying, conflitos de interesses, namoros, perda ou dano de bens escolares, assédio, uso de espaços e bens, falta de processos para a construção de consensos, necessidade de mudanças, a busca por novas experiências, reações a manifestações de injustiças, entre outras (Ibid., p. 24-25).

De qualquer modo, até mesmo quando os conflitos tomam rumos indesejáveis, eles podem refletir aspectos positivos e são excelentes oportunidades de aprendizagem e de crescimento individual e coletivo, desde que devidamente bem compreendidos, elaborados e resolvidos, possibilitando uma melhoria na



qualidade dos relacionamentos pessoais e sociais. Os conflitos ocorridos na escola, se bem gerenciados, podem ser aproveitados para o fortalecimento dos vínculos sociais.

Assim, a pedagogia, como conhecimento científico e como prática social, precisa compreender o que ocorre nas práticas e a partir desta compreensão, vislumbrar o que precisa ocorrer, ou seja, a articulação entre o que é e o que pode ser; entre o pensamento reflexivo e o crítico. Nota-se que os descaminhos da pedagogia se devam à não incorporação desta racionalidade às políticas e práticas pedagógicas que se organizam em torno de processos educativos, assim limitando sua possibilidade de agir adequadamente frente a seu objeto de estudos: as práticas educativas em suas diferentes inserções sociais.

O distanciamento contínuo das esferas educativa e pedagógica não se separam. Quando as separamos surge a impressão ingênua de que as práticas educativas podem gerir-se pela espontaneidade ou se organizarem por lógicas que lhes são externas, provindas de interesses não explícitos ou de engessamentos institucionais e assim, não carecendo dos aportes da teoria pedagógica para se estruturarem, para se renovarem, pois:

A retirada do pedagógico na estruturação de práticas educativas é um caminho aberto para organização de práticas tecnicistas, despersonalizadas, mecânicas, despossuídas de sentido. A esfera pedagógica oferece direção de sentido às práticas; inclui o sujeito e suas circunstâncias! (FRANCO, 2017, p. 161-173).

Observa-se, então, os descaminhos da educação brasileira, quando nos indignamos com a pobreza das aprendizagens e das práticas formativas que desfiguram o papel da escola. Desse modo, identifica-se algumas resistências que operam na prática pedagógica, bem como algumas insistências que se fazem necessárias para concretizar as possibilidades da pedagogia como prática teórica.

Desse modo, pode-se afirmar que a pedagogia, cada vez mais ausente do mundo educativo, precisa de autonomia para exercício de sua criticidade, pois a pedagogia tem sofrido continuamente processos de deslegitimação de suas práxis, gerando situações em que a prática educativa fica desfigurada de forma a dar conta de expectativas e pressupostos de outra ordem. Basta olharmos o protagonismo dos vestibulares nas práticas educativas, especialmente do ensino médio. O que seria necessário e urgente a esta clientela está, normalmente, fora de cena: a



necessidade do diálogo; a discussão dos valores; a compreensão das práticas políticas e de solidariedade. Em lugar disso, detectamos:

O massacre para que os alunos aprendam a dar respostas prontas para questões pontuais. Toda educação parece sintetizar-se na perspectiva de que o aluno dê a resposta certa, mesmo que para isso tenha que abrir mão de seus pensamentos, de suas convicções, de suas reflexões; o aluno precisa sujeitar-se: neste clima não se deve ou não se pode discutir ou posicionar-se. A formação do sujeito cada vez mais subsumida à lógica dos vestibulares! Percebe-se que as práticas pedagógicas escolares vão perdendo o sentido, os alunos perdem o entusiasmo e cria-se um vácuo de sentido nas práticas escolares (FRANCO, 2017, p. 161-173).

Nessa perspectiva, surgem as ações do Centro afro-católico que proporcionam e favorecem o desenvolvimento intelectual e psicoafetivo da criança e do jovem na superação de possíveis traumas de violência social e familiar. Pode-se evidenciar, as seguintes atividades: **roda de conversa**, nossa adaptação da Terapia Comunitária Sistêmica, serve para construir o saber a partir dos problemas reais e superar os conflitos familiares e de gênero, com consciência crítica; **complementação escolar percussão, dança afro e capoeira** são consideradas como disciplinas que colaboram na aprendizagem da educação formal; **cultura e história afro** ajudam a reconhecer os valores da negritude e a superar o preconceito racial.

Conta-se, também, com **festivals de capoeira, a mostra afrocultural** e, sobretudo, a **beleza afro mirim erês** são momentos que manifestam autoestima étnica enquanto o Grito Mirim; destaque em atividades voltadas para o Dia da Mulher, estas mostram o amadurecimento da consciência crítica e o valor de gênero alcançados; **esporte e cultura**, espaço em que os adolescentes e jovens apresentam enorme atração; o **futsal** polariza os jovens e o **vôlei**, especialmente, o **vôlei de praia**, os jovens querem ser o diferencial no bairro de Sussuarana.

Para além das atividades descritas acima, contemplam a **percussão, a dança afro, a capoeira, a valsa, o grafite**, fazendo parte da rotina educacional de agregação saudável como prevenção das drogas e das gravidaças precoces e da violência; e a **formatura final** é o momento de consagração da autoestima e do reconhecimento de suas potencialidades na construção do seu futuro. Todas as atividades acontecem de segunda a sexta-feira, promovendo atividades educativas, de paz, culturais e esportivas para protagonizar vidas.



Considerações finais

A educação, por ser um dever do estado, da família e de toda a sociedade, deveria ser muito mais democratizada, com acessibilidade assistida e a cobrança, incessante, de sua qualidade, tanto do poder público quanto da sociedade, tendo em vista, que a sua essência depende dos esforços coletivos. É essa qualidade, que uma vez levada em conta, promoverá o desenvolvimento individual e social do homem, além de propiciar a efetivação da perfeita cidadania.

Admite-se que se refaça uma profunda reflexão sobre as ações das políticas públicas na área educacional, descartando aspectos de pouca relevância e aprimorando os que possam gerar os efeitos necessários. Os programas educacionais implementados pelo governo tendem a ser úteis, desde que a sociedade não se debruce no comodismo, esquecendo-se de exigir o seu íntegro cumprimento, pois, o acesso e a permanência a uma educação de qualidade é direito de todos.

Apesar dos grandes avanços educacionais, que tem acontecido ao longo dos anos, o Brasil necessita de políticas mais enérgicas e mais eficazes, com estratégias seguras e que sinalizem o combate às desigualdades sociais, ofertando uma educação de qualidade e com investimentos que atendam todas as carências existentes na área, além de uma fiscalização rígida sobre a aplicabilidade dos recursos destinados.

É inadmissível concordar que, o que se tem feito pela educação brasileira tem sido o suficiente, quando ainda existe profissionais não qualificados, indivíduos não alfabetizados, analfabetos funcionais, acentuados desvios de funções, instituições educacionais sem estruturas adequadas para funcionamento, número excessivo de alunos por classe e onde a exclusão social apresenta-se de forma bastante explícita. Nesse contexto, se insere o Capdever – Motumbaxé com sua estrutura de atendimento a crianças e jovens marginalizados da sociedade, resgatando a autoestima e o retomar da aprendizagem escolar de forma humanizada.

Assim sendo, nesse contexto, o CAPDEVER Motumbaxé promove uma educação com grande significado cultural ao levar em conta os aspectos que compõe a identidade dos seus educandos e dos profissionais de educação que se sentem valorizados em suas práticas educativas. Consequentemente, o significado



do nome do Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Ezequiel se tornou/transformou o lema de vida de cada um dos seus integrantes. CAPDEVER significa Centro Afro de Promoção e Defesa da Vida Ezequiel Ramin e MOTUMBAXÉ uma bênção africana que significa: “Deus te abençoe com a vida em paz e abundância”.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CAPRINI, Ferdinando M. **Motumbaxé: ações educadoras contra a violência – CapdeverMotumbaxé: re-vendo, re-programando e repropondo estratégias e ações contra as violências e o extermínio da juventude**. Salvador: Capdever Motumbaxé, 2015.

CAPRINI, Ferdinando M. **Assembleia Legislativa da Bahia**. Disponível em: www.al.ba.gov.br/historia-do-legislativo/titulos-e-condecoracoes/.../414. Acesso em: 12/jun/2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia: por entre resistências e insistências**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 01 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas - a Teoria na Prática**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.



MCCOLD, P., & WACHTEL, T. **Restorative justice theory validation**. In E. Weitekamp and H-J. Kerner (Eds.), *Restorative Justice: Theoretical Foundations* (pp. 110-142). Devon, UK: Willan Publishing, 2002.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

VÁZQUEZ. A. Sanchez. **Ciência e Revolução**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1980.